



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

rbe@anped.org.br

Associação Nacional de Pós-Graduação e

Pesquisa em Educação

Brasil

McCulloch, Gary

História da educação e formação de professores

Revista Brasileira de Educação, vol. 17, núm. 49, enero-abril, 2012, pp. 121-132

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27522482007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

História da educação e formação de professores*

GARY MCCULLOCH

Universidade de Londres

Tradução de Juliana Passos
Revisão técnica de Carlos Eduardo Vieira

Este trabalho avalia a mudança de posição da história da educação como campo de estudo em relação à formação de professores. Nos últimos trinta anos, a história da educação na Inglaterra, como em muitos outros países, tem sido amplamente excluída do currículo de formação de professores. Esse encaminhamento tem implicações significativas para a natureza da formação de professores no que diz respeito à relação entre a prática e a teoria. Enquanto a pesquisa em história da educação tem se desenvolvido, à formação de professores tem faltado uma compreensão crítica da história da profissão docente, dos professores e da pedagogia e educação em geral. Argumenta-se que essa pesquisa recente na história da docência tem muito a contribuir para a formação de professores, e que o distanciamento entre a história e o currículo de formação de docentes deve ser superado (ver também McCulloch, 2004, 2011).

A PERDA DA HISTÓRIA

De fato, seria difícil articular a importância da história para o currículo de formação de professores mais claramente, ou em tons mais eloquentes ou inspi-

* Texto apresentado em Sessão Especial na 33^a Reunião Anual da ANPEd, realizada de 17 a 20 de outubro de 2010, em Caxambu-MG.

radores, do que fez o grande sociólogo da educação francês Émile Durkheim. Há mais de um século, Durkheim apresentou pela primeira vez seu curso sobre a história da educação na França. Esse curso abordava a relação direta entre teoria e prática, bem como relacionava as mudanças educacionais no contexto histórico em longo prazo (Fox, 1956). A consideração apresentada no primeiro capítulo da versão publicada dessa grande obra é uma formulação clássica da lógica para a história como uma parte dos estudos educacionais e da formação de professores em geral. Durkheim argumentou que o ensino secundário estava em processo de realização de grandes reformas, e propôs que, se estas fossem bem-sucedidas, seria essencial que os professores envolvidos tivessem compreensão total e dessem vida a essas transformações. Assim, segundo Durkheim, “não é suficiente prescrever em detalhes o que terão que fazer, pois eles devem estar em condições de avaliar e apreciar essas orientações, ver o ponto em que se encontram e as necessidades que encontrarão” (Durkheim, 1977, p. 4). Preferencialmente, os professores tinham de estar familiarizados com os problemas envolvidos na educação pelos quais eram responsáveis, bem como com os métodos propostos para resolvê-los, para que eles pudessem ser capazes de “construir opiniões próprias com conhecimento das questões envolvidas” (Durkheim, 1977, p. 4).

Este tipo de iniciação, Durkheim continua, poderia ser derivada apenas de um estudo da teoria educacional, que precisava ocorrer enquanto o futuro professor fosse ainda um estudante universitário. Ele buscou esse ponto-chave para desenvolver o papel potencial do estudo histórico. Primeiro, sugeriu que o estudo do passado fosse uma base sólida para a teoria educacional, especialmente porque, em sua opinião, “é apenas pelo estudo cuidadoso do passado que podemos vir a antecipar o futuro e entender o presente” (*idem*, p. 9). Além disso, acrescentou, a história foi um recurso indispensável no seu próprio direito, como meio de iluminar as organizações e seus ideais e objetivos ao longo do tempo, e entender “o homem em sua totalidade ao longo do tempo”. O presente era meramente “uma extração do passado, do qual não pode ser cortado sem perder a maior parte de sua significação” (*idem*, p. 12 e 15).

Essa defesa apaixonada de um papel central para a história da formação de professores, com seu vigor incomparável, refletiu, pelo menos, em um amplo compromisso com a inclusão da história no currículo de formação de professores. Como Richard Aldrich (1990) mostrou, a história da educação foi formalmente incluída no currículo das faculdades de formação para professores na Inglaterra na década de 1890. Após a Segunda Guerra Mundial, sua posição parecia segura, e W. H. G. Armytage não estava sozinho celebrando o papel da disciplina de garantir que os estudantes poderiam ser “conscientes do legado físico, biológico, filosófico e sociológico que estão para herdar, e da qual, através da transmissão de talentosos professores (nem todos ocupacionalmente assim classificados), irão formar um repertório de convicções” (Armytage, 1953, p. 120). Na aula inaugural de Armytage

como professor de educação da Universidade de Sheffield, em 1954, este concluiu que a história deveria fornecer o meio através do qual os futuros professores obteriam uma “visão sinóptica” da *speculum mentis* ou mapa do conhecimento (Armytage, 1954/1980). Em 1960, Brian Simon pôde declarar com confiança que não havia “necessidade alguma de se criar caso pelo estudo da história da educação como um aspecto essencial nos cursos de formação de novos professores”, uma vez que “há tempos a disciplina já foi aceita como tal na maioria das faculdades e universidades e é quase universalmente ensinada como parte do curso de educação” (Simon, 1966, p. 91).

Menos de vinte anos depois, as políticas governamentais para educação mudaram em muito esse duradouro papel. No início da década de 1980, a história da educação tinha uma posição significativa na formação de professores, embora já se expressassem amplamente preocupações com o futuro (ver Lowe, 1983). Ao final dessa década, esse papel havia se deteriorado a ponto de estar virtualmente excluído do currículo de formação de professores, juntamente a outras abordagens teóricas ou intelectuais não consideradas relevantes na aquisição de habilidades e métodos de ensino. Na década de 1990, Aldrich lamentou que depois de um século de sua inclusão no currículo, “a história da educação tenha sido virtualmente excluída dos cursos de formação de professores de séries iniciais, ao menos no nível de pós-graduação” (Aldrich, 1990, p. 47). O então secretário de Educação, Kenneth Clarke, em 1992, insistiu que professores em formação deveriam se preocupar com habilidades voltadas às práticas de sala de aula em vez de teorias acadêmicas (Hugill, 1992).

O resultado é que os futuros professores têm tido pouca ou nenhuma oportunidade de compreender a história das organizações educacionais e seus objetivos, em um tempo de grandes e contínuas reformas as quais eles deveriam colocar em prática. Eles têm também se tornado incapazes de se engajarem com a história da própria profissão. Como já apontou David Vincent, importante historiador do letramento, através da expulsão da história dos programas de treinamento de professores, aqueles que entram na profissão no início do século XXI “provavelmente sabem menos sobre o passado da pedagogia do que qualquer grupo desde que a formação de professores se iniciou formalmente, há dois séculos atrás” (Vincent, 2003, p. 420). Essa amnésia histórica é também reflexo de relatórios do governo sobre os professores e sua formação, que demonstram consciência muito limitada do passado e mesmo pouco interesse em seu potencial para compreender mudanças atuais. Nos termos de Durkheim, rompendo com o seu passado, a política perde a maior parte de sua significação (ver Department for Education and Employment, 1998).

Isso impulsionou as crescentes dificuldades do campo da história da educação em muitas instituições de ensino superior. Como observa Wendy Robinson, seu nicho profissional estava em risco:

O nicho profissional que os historiadores da educação ocuparam em um determinado momento é agora ambíguo e contestado. A história da educação como uma disciplina de graduação foi amplamente excluída do mundo da formação de educadores, no qual tradicionalmente habitou. No reino dos estudos de pós-graduação ela tem que competir com um mercado restrito e obcecado com a garantia de qualidade, resultados diretamente mensuráveis e viabilidade financeira. Em sua posição ambivalente, ao atravessar domínios rivais da história e da educação, torna-se vulnerável a acusações de *status* reduzido, merecimento e respeitabilidade da academia. (Robinson, 2000, p. 51)

Como resultado desse processo, de acordo com Vincent, a história da educação na Inglaterra “quase entrou em colapso como uma subdisciplina, em parte porque os responsáveis pela formação de professores têm retirado a história da educação dos currículos dos programas de formação” (Vincent, 2003, p. 420). Em termos de conquistas de sua pesquisa, a história da educação, de fato, prosperou na Inglaterra nos últimos vinte anos e seus fundamentos intelectuais se ampliaram, mas sua base institucional tem sido gravemente ameaçada (ver também McCulloch, 2011).

Campbell e Sherrington (2002), com base em uma perspectiva australiana, fazem esta distinção de maneira muito acentuada. Por um lado, argumentam que há um “grande florescimento” do campo:

Velhos paradigmas foram rejeitados. Tentativas de contato da disciplina com ciências sociais mais amplas e de estabelecer relações produtivas com a corrente principal da história foram frequentemente muito bem sucedidas. Historiadores da educação geralmente têm contribuições substanciais acerca da história da infância e da juventude, das profissões, das mulheres e da família”. (*idem*, p. 47)

Por outro lado, destacam que o campo está em declínio em termos de posição no currículo de formação docente e na pesquisa em educação de forma mais ampla (*idem, ibidem*). Assim, argumentam que a principal base institucional está se deteriorando e, apesar do seu vigor e conquistas de suas pesquisas, sua posição está em grave perigo.

Nos Estados Unidos, tendências semelhantes são percebidas. Segundo Robert A. Levin, disciplinas educacionais de base que não foram retiradas estão em “contenção” desde os anos 1980 (Levin, 2000, p. 155). Levin observou que, embora no início do século XX cursos de história da educação fossem oferta obrigatória nas “escolas normais” de treinamento de futuros professores, esses cursos desapareceram quase por completo: “A história foi vítima de programas mais orientados para metodologia e da decadência na fé de seu propósito ou potencial educativo” (*idem*, p. 156). Sua estimativa era de que os historiadores da educação estivessem

presentes em apenas 10 a 20% das 1354 instituições formadoras de professores nos Estados Unidos (*idem*, p. 157). Ao mesmo tempo, ele observou que a maioria das faculdades de educação em universidades líderes de pesquisa incluíam no mínimo um historiador reconhecido, e que, como grupo, “somos fortes e vibrantes” (*idem*, p. 156-157).

Em alguns outros países onde a história da educação continua proeminente na formação inicial dos professores, também existem desafios a serem superados. Na África do Sul, por exemplo, embora a história da educação sobreviva dentro da formação dos professores, não se desenvolveu uma sociedade acadêmica independente ou publicação (Randall, 1987). No Japão, entretanto, a história da educação foi incluída como matéria obrigatória no currículo de formação de professores por meio do ato da Escola Normal de 1886, e embora fosse tornado facultativo no âmbito do ato de certificação de professores de 1949, tem mantido uma posição no currículo. No final do século, aproveitando-se de amplo interesse público na educação e de um programa de formação de professores que foi “teoricamente bem financiado”, poder-se-ia afirmar que o estudo da história da educação no Japão estava em alta (Katagiri, 1994, p. 639).

Ao mesmo tempo, de acordo com Toshiko Ito, “Na vida real, um número considerável de historiadores da educação não apenas investigam a história da educação, mas também ensinam história da educação aos alunos, que frequentemente são candidatos a professores e, ocasionalmente, professores” (Ito, 2010, p. 43). Parece que, como resultado disso, a história da educação no Japão se tornou excessivamente dependente de seu papel na formação de professores e das necessidades da profissão docente, em oposição aos fins acadêmicos de pesquisa, levando a novas discussões acerca do futuro do campo (*idem*).

Ocasionalmente fóruns internacionais se reúnem para promover uma parceria mais sólida na defesa da importância da história da educação. Uma delas foi registrada em coletânea publicada em 1993, intitulada *Why Should We Teach the History of Education?* (“Por que devemos ensinar a História da Educação?”) (Salimova; Johanningmeier, 1993). Ela foi o resultado de uma série de encontros de um grupo de trabalho pela Conferência Internacional Permanente para a História da Educação. Os editores, um da Rússia e outro dos Estados Unidos, expressam em sua introdução a convicção bastante otimista de que, com a transformação da cena internacional ao final da Guerra Fria e a criação de uma nova ordem mundial, “Pela primeira vez na história da humanidade podemos garantir a realização do mais querido sonho humano de viver em paz e amizade” (*idem*, p. 6). Este, por sua vez, exigiria valores específicos a serem encorajados nas escolas e na formação de professores, com os quais a história da educação poderia contribuir: “a História da Educação é uma das disciplinas que podem educar os futuros professores no sentimento de amizade, compreensão mútua e respeito profundo por todas as nacionalidades do

“mundo” (*idem, ibidem*). Estavam entre os colaboradores da coleção seis dos Estados Unidos (Hiner, Hinitz, Johanningmeier, Lascarides, Saslaw e Smith), três do Japão (Katagiri, Nakauchi e Seki), dois da Rússia (Rogacheva e Salimova), dois do Reino Unido (Aldrich e Simon), dois da Dinamarca (Kruchov e Norgaard), e um da França (Compere), Bélgica (Depaepe), Índia (Ghosh), Noruega (Gundem), Suíça (Hager), Canadá (Mazurek), Polônia (Majorek) e Espanha (Sola). A própria coleção forneceu conselhos sobre o tema e o conteúdo da história da educação, os objetivos do campo na formação de professores e programas desenvolvidos em diferentes países.

No entanto, em termos globais, os últimos cinquenta anos testemunharam a perda da história da educação no currículo de formação de professores em muitos países, ainda mais profundamente a perda da visão inspirada por Émile Durkheim na França no início do século XX.

A PESQUISA HISTÓRICA SOBRE OS PROFESSORES E O ENSINO

É dolorosamente irônico que em um momento no qual a história se torna alienada da formação de professores surja uma nova literatura que busca compreender a formação histórica do magistério como profissão. Trabalhos recentes sobre a história dos professores e do ensino evoluíram de relatos históricos familiares até os anos 1970. Esses primeiros estudos estavam geralmente preocupados com a gradual profissionalização dos professores refletida no crescimento de suas associações profissionais. Na Grã-Bretanha, esses estudos incluíram o retrato triunfalista do surgimento e progresso da profissão docente desde o século XIX de Asher Tropp (1957), e o levantamento da contribuição das associações de professores para a evolução da função de ensinar em escolas como uma ocupação profissional de Peter Gosden (1972). Essas abordagens do assunto refletiam e sustentavam o modelo liberal de progresso social que se mantinha proeminente naquele tempo. Mais amplamente, também reforçava a imagem dominante da especialização e da beneficência das profissões ocidentais, que foram especialmente difundidas no período pós-guerra. Esses pressupostos foram prejudicados por uma reação social e política contra as profissões que exigiam maior reconhecimento pelos direitos dos consumidores e responsabilidade pública (ver, por exemplo: Perkin, 1989; Halsey, 1992; Freidson, 2001). No caso da educação na Grã-Bretanha, os professores estiveram sob ataque político, principalmente na década de 1980, sob governos conservadores liderados por Margaret Thatcher. Nessas circunstâncias, as histórias liberais mais complacentes foram substituídas pelas críticas marxistas dos professores e o processo de trabalho. Essa nova literatura histórica enfatizou a posição marginalizada dos professores e suas conexões com a classe trabalhadora organizada e sindicatos (por exemplo, Lawn, 1996).

Ao longo dos últimos dez anos, essas narrativas pedagogicamente estruturadas parecem ter dado lugar a uma nova fase na história do professor. Essa nova

literatura consiste em refinados estudos críticos dos professores e suas relações cotidianas e pedagógicas, com base em uma série de teorias e metodologias. Se o trabalho das décadas do pós-guerra destacou um projeto de profissionalização em longo prazo e os escritos da década de 1980 tendiam a se concentrar na proletarização, o interesse agora se volta para a compreensão da natureza do profissionalismo dos professores. Isto é, os historiadores começaram a explorar mais profundamente as interações cotidianas dos professores com os alunos, colegas e público em geral, e as experiências dos professores acerca da pedagogia e do trabalho.

Internacionalmente, uma nova pesquisa sobre a história dos professores e do ensino foi dirigida nesse sentido. Nos Estados Unidos, Larry Cuban liderou o caminho, em particular em seu importante estudo histórico da vida em sala de aula, suas continuidades e mudanças subjacentes ao longo do século passado, intitulado *How Teachers Taught* (“Como os professores ensinaram”) (Cuban, 1993). Linda Eisenmann (1991) indicou os usos potenciais do profissionalismo do professor como uma ferramenta analítica para a história dos professores, especialmente na medida em que poderão ser informadas pelas experiências das mulheres como estudantes, professoras e administradoras. Kate Rousmaniere (1997) produziu uma investigação histórica detalhada do trabalho dos docentes nos anos 1920 e 1930 com base em depoimentos orais de ex-professores. Identidades profissionais e memórias tornaram-se as principais características dessa nova fase de pesquisa e as experiências dos próprios professores vieram à tona. O trabalho de Miriam Ben-Peretz (1995) em Israel também refletiu essa tendência. Ela entrevistou 43 professores aposentados na tentativa de reconstruir o que descreve como “a história da prática ao longo do tempo” (*idem*, p. 3).

Ben-Peretz sugere que o estudo das memórias profissionais dos professores ajuda a compreender o desenvolvimento da sabedoria dos profissionais, e que essa pode ser concebida como “a base para a construção e organização do conhecimento pessoal e profissional dos docentes de uma forma que permitirá o uso deste conhecimento” (*idem*, p. 7-8). Tudo isso dá suporte à contenção de David Tyack de que é fundamental que a história do ensino ofereça um meio de abordar questões contemporâneas na reforma do ensino:

O estudo histórico das continuidades e constância na instrução (o quê e como) pode iluminar a estrutura profunda do ensino e revelar por que tentativas de alterar o seu caráter fundamental pode ser como escrever na neve. Adicionar uma dimensão de tempo para etnografias atuais e outros estudos de sala de aula poderia levantar importantes questões até então negligenciadas nos atuais debates políticos. (Tyack, 1989, p. 419)

Implicitamente, também, este lembra as características marcadamente históricas das instituições de ensino, ideais e mudanças.

Outros trabalhos no contexto britânico desenvolveram esses temas em detalhes. Wendy Robinson tratou de assuntos semelhantes no estudo histórico das tentativas dos professores de aprender por meio da prática. De acordo com Robinson, “Ao procurar esclarecer e definir princípios de ensino baseados em uma compreensão clara da relação entre ensino e aprendizagem e as complexidades da interação em sala de aula, essa perspectiva histórica pode informar e enriquecer novos pontos de partida” (Robinson, 2000, p. 131). Tais preocupações estavam também no centro de um importante estudo de Cunningham e Gardner (2004), *Becoming teachers* (“Tornando-se professores”), que analisa o desenvolvimento histórico do professor-aluno nas primeiras décadas do século XX. Esse foi um período em que a noção de ensino do estudante foi vigorosamente debatida e controvertida entre grupos de interesses concorrentes. Eles concentram-se particularmente no esquema professor-aluno iniciado em 1907, projetado para fornecer aos futuros professores uma indicação das realidades do trabalho diário em uma escola primária e permitir-lhes uma introdução prática ao ensino de sala de aula. Para isso, faz uso de materiais escritos contemporâneos de diferentes naturezas e ainda de memórias de professores-alunos aposentados, entrevistados para o estudo com o objetivo de entender as experiências dos futuros professores a partir de suas perspectivas.

Cunningham e Gardner são claros sobre as implicações do estudo para a formação docente e identidade profissional dos professores do século XXI. Eles observam a marginalização do professor nas políticas educacionais, e lamentam o que percebem como o “desastroso deslocamento” na compreensão do conhecimento profissional dos professores que continua a atingir as políticas e práticas. Na tentativa de resolver esses problemas aparentemente insolúveis, recomendam cuidadosa atenção para a fonte que sempre pertenceu à profissão docente: sua própria e longa história de prática profissional acumulada (*idem*, p. 231).

Um estudo histórico da formação do professor em Cambridge, por Hirsh e McBeth (2004), proporciona novas perspectivas a esse respeito, incidindo sobre as iniciativas desenvolvidas por Oscar Browning e Elizabeth Hughes, diretores das duas faculdades de formação de professores para homens e mulheres. Em certa medida, esse é um exercício de celebração dos principais educadores em suas lutas contra a adversidade, mas também tenta reconstruir algo da interação cotidiana de suas instituições e desenvolve uma análise útil dos objetivos e ideais da formação dos professores ao longo desse período. Como no trabalho de Cunningham e Gardner, eles abordam e problematizam diferentes modelos de formação profissional. Tanto Hirsh e McBeth quanto Browning e Hughes, de diferentes modos, fizeram contribuições significativas para ajudar a estabelecer “um discurso viável sobre o valor da formação de professores, bem como a teoria e a práxis da pedagogia” (Hirsh; McBeth, 2004, p. 209). O duradouro legado de Browning foi o estudo simultâneo de uma disciplina acadêmica e formação profissional, enquanto Hughes foi o defensor de uma abordagem consecutiva levando à formação na pós-graduação.

Outras recentes pesquisas históricas lançaram luz sobre as estreitas relações entre ensino e aprendizagem e, mais especificamente, sobre a vida de aprendizagem dos professores. Trotman e O'Donoghue (2010), por exemplo, investigaram o histórico de aprendizagem das mulheres em fase de formação como professoras na Austrália Ocidental em 1920. Fundamentados em uma abordagem da história oral, mostram como essas jovens mulheres se definiram em termos de sua orientação para a vida adulta e profissional, mantendo o compromisso com o papel social de futuras mães e esposas.

A natureza do trabalho dos professores também tem sido investigada por meio de estudos das realidades concretas das escolas. Rousmaniere, por exemplo, reflete sobre o que descreveu como “Grande Divisão” entre a sala de aula e o escritório do diretor na ordem física do espaço escolar e organização cultural da época: “Como os professores são identificados como adultos em pé na frente do quadro-negro, e do técnico de atletismo como o adulto em pé em frente à equipe, também o diretor é identificado como o adulto sentado atrás da mesa de um escritório fechado e formal” (Rousmaniere, 2009, p. 18). Malcolm Vick também discute as características do trabalho docente, mediante a análise de um conjunto de fotografias de métodos Montessori em uma escola em Sydney, na Austrália, no início do século XX, relacionando às ideias de Butler sobre a performatividade e ao conceito de Foucault de tecnologias de si (Vick, 2009).

Outro trabalho recente examinou as imagens de mudança cultural associadas aos professores e ao ensino extraídas de uma vasta gama de fontes. Weber e Mitchell (1995) identificaram o que chamam de “texto cumulativo cultural” dos professores, através do qual as imagens dominantes de professores e ensino são transmitidas de geração em geração, passando relativamente despercebidas. Susan Ellsmore (2005) explorou representações da profissão docente em filmes. Romances e peças teatrais também revelam subjetividades e mudanças nas representações, como, por exemplo, a história de vida do Sr. Chipping, em *Good Bye Mr. Chips* (“Adeus Mr. Chips”), de James Hilton (1934), até os nostálgicos lamentos de *History Boys* (“Garotos de história”) (Bennett, 2004; ver também McCulloch, 2009). Christine Trimingham Jack (2009) avalia a vida útil de uma professora por meio do dispositivo do romance infantil de Lucy Maude Montgomery, *Anne of Avonlea* (Montgomery 1925/1994), o segundo de uma série iniciada em 1908 pelo mais famoso deles, *Anne of Green Gables* (Montgomery, 1908).

CONCLUSÕES

Essas obras recentes apresentam interessantes e significativas contribuições para a pesquisa em história da educação. Também são certamente relevantes para a formação do futuro professor em preparação profissional. Podem cumprir a importante tarefa de ajudar a cultivar a memória e identidade profissional dos professores

e restabelecer um senso de lugar e pertencimento que se tornou extremamente atenuado em relação à geração passada. Esta que, em uma época, foi talvez a função mais importante do estudo da história da educação, que, em muitos países, se perdeu na formação de professores. Além disso, a nova pesquisa pode ser capaz de gerar não apenas mitos de progresso funcionais e acríticos, tendência de antes da década de 1970, mas uma profissão docente mais reflexiva e autocrítica. Só assim, como Durkheim insistiu, os professores estarão habilitados para “antecipar o futuro e entender o presente” (Durkheim, 1977, p. 9).

REFERÊNCIAS

- ALDRICH, Richard. History of education in initial teacher education in England and Wales. *History of Education Society Bulletin*, n. 45, p. 47-53, 1990.
- ARMYTAGE, W. H. G. The place of the history of education in training courses for teachers. *British Journal of Educational Studies*, v. 1, n. 2, p. 114-20, 1953.
- _____. The role of an education department in a modern university. In: GORDON, Peter (Ed.). *The Study of Education*, v. 1, Early and modern. London: Woburn Press, 1954/1980.
- BENNETT, Alan. *The history boys*. London: Faber and Faber, 2004.
- BEN-PERETZ, Mirian. *Learning from experience*: memory and the teacher's account of teaching. New York: State University of New York Press, 1995.
- CAMPBELL, Craig; SHERINGTON, Geoffrey. The history of education: the possibility of survival. *Change: Transformations in Education*, Faculty of Education, University of Sidney, v. 5, n. 1, p. 46-64, 2002.
- CUBAN, Lary. *How teachers taught*: constancy and change in american classrooms, 1880-1990. New York: Teachers College Press, 1993.
- CUNNINGHAM, Peter; GARDNER, P. *Becoming teachers*: texts and testimonies, 1907-1950. London: Woburn Press, 2004.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT. *Teachers*: meeting the challenge of change. London: Stationery Office, 1998.
- DURKHEIM, Emile. *The evolution of educational thought*: lectures on the formation and development of secondary education in France. London: RKP, 1977.
- EISENMANN, Linda. Teacher professionalism: a new analytical tool for the history of teachers. *Harvard Educational Review*, Harvard Education Publishing Group, v. 61, n. 2, p. 215-224, 1991.
- ELLSMORE, Susan. *Carry on, teachers!* Representations of the teaching profession in screen Culture. Trentham: Stoke on Trent, 2005.

- FOX, Sherwood D. Introduction to the English translation. In: DURKHEIM, Emile. *Education and Sociology*. New York: Free Press, 1956.
- FREIDSON, Eliot. *Professionalism: the third logic*. London: Polity, 2001.
- GOSDEN, PETER. Public Examinations in England 1850-1900. *British Journal of Educational Studies*, v. 20, n. 2, p. 232-233, jun. 1972.
- HALSEY, Albert H. *Decline of donnish dominion: the british academic professions in the twentieth century*. Oxford: University of Oxford, 1992.
- HILTON, James. *Goodbye, Mr. Chips*. London: Hodder and Stoughton, 1934.
- HIRSCH, Pam; MCBETH, Mark. *Teacher training at Cambridge: the initiatives of Oscar Browning and Elizabeth Hughes*. London: Woburn, 2004.
- HUGILL, B. Why Mr. Clarke has got it all wrong. *The Observer*, 5 January 1992.
- ITO, Toshiko. Historians and the present: on Marc Depaepe's Decalogue. *Zeitschrift für Pedagogische Historiographie*, v. 16, n. 1, p. 43-45, 2010.
- KATAGIRI, Yoshio. The study of the history of education in Japan. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, v. 30, n. 2, p. 637-44, 1994.
- LAWN, Martin. *Modern times? Work, Professionalism and citizenship in teaching*. London: Falmer, 1996.
- LEVIN, Robert A. After the fall: can historical studies return to faculties of education? *Historical Studies in Education*, v. 12, n. 1-2, p. 155-162, 2000.
- LOWE, R. (Ed.). Trends in the study and teaching of the history of education. *Occasional Publications* (History of Education Society), n. 7, Leicester, 1983.
- MCCULLOCH, Gary. I'm a teacher, get me back into here': teachers in memory and history. *Journal of Educational Administration and History*, Routledge, v. 36, n. 2, p. 179-185, 2004.
- _____. The moral universe of Mr Chips: veteran teachers in British literature and drama. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Philadelphia: Routledge, v. 15, n. 4, p. 409-420, 2009.
- _____. *The struggle for the history of education*. London: Routledge, 2011.
- MONTGOMERY, L. *Anne of Avonlea*. London: Penguin, 1925/1994.
- _____. *Anne of Green Gables*. Boston: Page & Co, 1908.
- PERKIN, Harold. *The rise of professional society: England since 1880*. London: Routledge, 1989.
- RANDALL, P. The position of the history of education in South African universities. *History of Education Society Bulletin*, n. 44, p. 51-55, 1987.
- ROBINSON, Willian. Finding our professional niche: reinventing ourselves as twenty-first century historians of education. In: CROOK, David; ALDRICH, Richard (Ed.). *History of education for the Twenty-First century*. London: Institute of Education, 2000.

- ROUSMANIERE, Kate. *City teachers: teaching and school reform in historical perspective*. New York: Teachers college press, 1997.
- _____. The great divide: principals, teachers, and the long hallway between them. *History of Education Review*, Emerald Group Publishing Limited, v. 38, n. 2, p. 17-27, 2009.
- SALIMOVA, Kadriya; JOHANNINGMEIER, Erwin V. (Ed.). *Why should we teach the history of education?* Moscow: International Academy of Self-Improvement, 1993.
- SIMON, Brian. The history of education. In: TIBBLE, John W. (Ed.). *The study of education*. London: RKP, 1966.
- TRIMINGHAM JACK, Cristiane. Education and ambition in *Anne of Avonlea. History of Education Review*, Emerald Group Publishing Limited, v. 38, n. 2, p. 109-120, 2009.
- TROPP, Asher. *The school teachers: the growth of the teaching profession in England and Wales from 1800 to the present day*. London: Heinemann, 1957.
- TROTMAN, Janina; O'DONOUGHUE, Tom. Becoming a woman teacher: memories of learning to be a monitor in Western Australia in the 1920s and 1930s. *Oxford Review of Education*, Routledge, v. 36, n. 2, p. 171-185, 2010.
- TYACK, David. What do we need to know about the history of teaching? In: WARREN, Donald R. (Ed.). *American teachers: histories of a profession at work*. New York: AERA, 1989.
- VICK, Melissa. Re-imagining teachers' work: photographs of Blackbriars' School, Sydney, 1913-1923 as representations of an educational alternative. *History of Education Review*, Emerald Group Publishing Limited, v. 38, n. 2, p. 82-93, 2009.
- VINCENT, David. The progress of literacy. *Victorian Studies*, v. 45, n. 3, p. 405-431, 2003.
- WEBER, Sandra; MITCHELL, Cláudia. 'That's funny, you don't look like a teacher': Interrogating image and identity in popular culture. London: Routledge Falmer, 1995.

SOBRE O AUTOR

GARY MCCULLOCH é PhD em história pela Universidade de Cambridge. Professor da Universidade de Londres.
E-mail: g.mcculloch@ioe.ac.uk

Recebido em dezembro de 2010
Aprovado em setembro de 2011

GARY MCCULLOCH

História da educação e formação de professores

Nos últimos trinta anos, a história da educação na Inglaterra, como em muitos outros países, tem sido excluída do currículo de formação de professores. Este encaminhamento tem implicações significativas para a natureza da formação de professores no que diz respeito à relação entre a prática e a teoria. Nesse sentido, o presente estudo avalia a mudança de posição da história da educação como campo de estudo e de pesquisa em relação às suas contribuições para a formação de professores. Demonstramos, a partir da revisão da literatura especializada, que a pesquisa em história da educação tem se desenvolvido de forma exemplar em nível internacional, porém, o resultado desse empreendimento não chega aos programas de formação de professores, tendo como consequência a falta entre os professores de uma compreensão crítica da história da profissão docente, dos professores e da pedagogia e da educação em geral. Dessa forma, este paradoxo que envolve, por um lado, o crescimento da pesquisa sobre a história da profissão docente entre os especialistas e, por outro, a sua ausência nos cursos de formação de professores é o tema principal dessa reflexão. Nas conclusões desse artigo argumenta-se no sentido de que esta pesquisa recente na história da docência tem muito a contribuir para a formação de professores, e que o distanciamento entre a história e o currículo de formação de docentes deve ser superado.

Palavras-chave: história da educação; história da profissão docente; formação de professores; teoria e prática.

History of teacher education

In the past 30 years, the history of education in England, as in many other countries, has been excluded from the teacher education curriculum. This has significant implications for the nature of teacher education in terms of the relationship between practice and theory. This study evaluates the change of position of the history of education as a field of research and study in relation to its contributions to teacher education. Based on a review of the specialized literature, we demonstrate that research in the history of education has developed in an exemplary manner internationally, although the results have not reached teacher education programs. For this reason, teachers do not have a critical understanding of the history of the teaching profession and of pedagogy and education in general. This paradox, which involves the growth of research about the history of the teaching profession among specialists – yet its absence in teacher college curriculums – is the main theme of this reflection. The article concludes that the recent study of the history of teaching has much to contribute to teacher education, and that the distance between this history and the curriculum at teacher college's must be overcome.

Keywords: *history of education; history of the teaching profession; teacher education; theory and practice.*

Historia de la educación y de la formación de profesores

En los últimos treinta años, la historia de la educación en Inglaterra, al igual que en muchos otros países, ha sido excluida del currículo de formación de profesores. Este encaminamiento tiene implicaciones significativas para la naturaleza de la formación de profesores en lo que se refiere a la relación entre la práctica y la teoría. En este sentido, el actual estudio evalúa la mudanza de posición de la historia de la educación como campo de estudio y de pesquisa en relación a sus contribuciones para la formación de profesores. Demostramos, a partir de la revisión de la literatura especializada, que la pesquisa en historia de la educación se ha desarrollado de forma ejemplar en nivel internacional, sin embargo, el resultado de este proyecto no llega a los programas de formación de profesores, teniendo como consecuencia la falta entre los profesores de una comprensión crítica de la historia de la profesión docente, de los profesores y de la pedagogía y de la educación en general. De esta forma, esta paradoja que involucra, por un lado, el crecimiento de la pesquisa sobre la historia de la profesión docente entre los especialistas y, por otro, la ausencia en los cursos de formación de profesores es el tema principal de esta reflexión. En las conclusiones de este artículo se argumenta en el sentido de que esta pesquisa reciente en la historia de la docencia, tiene mucho para contribuir en la formación de profesores, y que el distanciamiento entre la historia y el currículo de formación de docentes debe ser superado.

Palabras clave: *historia de la educación; historia de la profesión docente; formación de profesores; teoría y práctica.*